

ANÁLISIS DE MARCAS TRANSCÓDICAS EN DIÁLOGOS EN FRANCÉS DE APRENDIENTES HISPANOHABLANTES

Estela Klett

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
eklett@filo.uba.ar

Resumen

Desde tiempos inmemoriales investigadores, docentes y alumnos han mostrado gran preocupación por el vínculo complejo que ha unido o separado la lengua natal y la foránea. Basta remitirse a Germain (1993: 24-25) quien relata el caso de un alumno de las escuelas de Sumer (actual Bagdad) que habría sido castigado con azotes por no haber respetado la regla de hablar en sumerio. El objetivo de la comunicación es presentar algunas conclusiones de un estudio de marcas transcódicas (Lüdi, 1986: 142) en diálogos áulicos de aprendientes de francés expuestos a un corto período de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, entre 20 y 40 horas. Nuestro corpus está conformado por 10 horas de grabaciones de clases de francés en contexto heteróglota, destinadas a adultos de una institución privada. Para este trabajo se seleccionaron secuencias dialogales entre el docente y los alumnos en momentos de conversación “libre”. Se dejaron de lado, por ejemplo, las interacciones focalizadas en aspectos gramaticales o resolución de ejercicios. En la presentación se revisan algunas posturas en relación al papel que ejerce la lengua madre (Castellotti, 2001) en el aprendizaje de una lengua ajena a la propia, en particular, cuando ambas son de la familia romance (Giacobbe, 1980 y 1990). A partir de ejemplos, se categorizan algunos roles cumplidos por las formas transcódicas, esencialmente léxicas (Kellerman, 2000), que intervienen en el mantenimiento de la interacción comunicativa.

[...] la lengua materna siempre está ahí, visible o invisible, pero presente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Es la primera referencia, el hilo conductor, el intérprete universal.
Robert Galisson (1986)

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales investigadores, docentes y alumnos han mostrado gran preocupación por el vínculo complejo que une o separa la lengua natal y la foránea. Basta remitirse a Germain (1993: 24-25) quien relata el caso de un alumno de las escuelas de Sumer (actual Bagdad) que habría sido castigado con azotes por no haber respetado la regla de hablar en sumerio, hace 5000 años. Por otra parte, numerosos trabajos actuales sobre lenguas extranjeras (LE) han puesto de relieve que asistimos a “un corrimiento de la didáctica del código hacia la didáctica de los usos de los códigos” (Blanchet, Moore y Asselah Rahal, 2008: 11) lo que supone también un desplazamiento de

los marcos teóricos de referencia hacia la sociolingüística de la cual reciben gran influencia. Consecuentemente, merece observarse en los estudios una particular preocupación por redimensionar el tema del contexto. En este sentido, nuestra comunicación ofrece algunas conclusiones de un estudio de marcas transcódicas en contexto argentino correspondientes a diálogos áulicos en francés en medio heteróglota.¹ Se analiza el lugar que ocupa el español, lengua materna (LM) en la construcción de significaciones en una lengua vecina en estadios iniciales del proceso de aprendizaje. En el estudio se procura tomar las interacciones tal como se inscriben en las prácticas socioculturales que las generan y que, a su vez, ellas también forjan. La presentación repasa posturas relacionadas con el papel que ejerce la LM en el aprendizaje de una lengua ajena a la propia. Se categorizan después algunos roles cumplidos por las formas transcódicas que intervienen en el mantenimiento de la interacción comunicativa.

EL CORPUS Y LA METODOLOGÍA

Los ejemplos de nuestra presentación provienen de un corpus conformado por 10 horas de grabaciones de clases de francés en contexto heteróglota, destinadas a adultos de una institución privada. Los aprendientes hispanohablantes han sido expuestos a un corto período de enseñanza-aprendizaje del francés de entre 20 y 40 horas. Para este trabajo se seleccionaron secuencias dialogales entre el docente y los alumnos en momentos de conversación “libre”. Así, se dejaron de lado, por ejemplo, las interacciones focalizadas en explicación de diálogos del libro de texto, aspectos gramaticales o resolución de ejercicios. Los extractos de nuestro análisis se encuadran dentro de una conversación exolingüe según la noción introducida por Porquier (1978), retomada por Alber y Py (1986: 81) así como Porquier y Py (2003: 28). La característica fundamental de ésta es la disimetría entre los repertorios lingüísticos de los participantes, en nuestro caso, entre el docente y los aprendientes. Las divergencias en el manejo lingüístico-discursivo presentes en la conversación exolingüe resultan pertinentes y constitutivas de su esencia misma.

Para el estudio de algunas marcas de la interacción que evidencian la distancia entre el saber del experto y del neófito nos inspiramos del análisis conversacional de obediencia etnometodológica como el de Bange (1992). En el registro escrito de las grabaciones se consignaron pausas, repeticiones, reformulaciones, palabras en lengua materna, transcripción fonética si era pertinente, entonación de énfasis y algunos fenómenos paraverbales (risas, suspiros, susurros, etc.). Para el presente trabajo, los diálogos seleccionados en francés tienen una versión en español. La traducción *interpretativa* procura dar cuenta de las formulaciones erróneas de los alumnos.

EL CONTRATO DE COMUNICACIÓN EN CLASE

Como se ha señalado, nuestro estudio se aboca a las interacciones áulicas de principiantes, en medio institucional. Es claro que existe allí un contrato didáctico que se define por una finalidad general de “transmisión de saber” y, uno más específico, el “contrato de la clase” que une a los participantes y supone ciertas obligaciones como lo señala Charaudeau (1993: 127). Aunque éstas varían según las culturas, los contextos y los objetivos, existe siempre un núcleo mínimo de consenso compartido por los actores. Éstos se reúnen en un mismo espacio, con una regularidad preestablecida y en períodos

¹ La lengua enseñada en el aula no coincide con aquella que tiene uso social en la comunidad.

fijos de tiempo para cumplir un programa determinado por la institución. Dicho programa es interpretado y organizado por un experto (o presumido tal) que asume la responsabilidad sabiendo que “Los interactuantes-aprendientes necesitan su ayuda para llegar a los resultados esperados” y que “Las interacciones tienen una finalidad cognitiva: se trata de enseñar/ aprender un saber o quehacer” (Cicurel, 2001: 22).

En cuanto a los aprendientes comparten el contrato de clase de manera consciente o tácita. *Saben* que deben producir discurso pues así ponen a prueba su interlengua. Conocen también que un volumen discursivo importante se asocia a una posibilidad de mayor fluidez. Buscan superar la paradoja bien conocida (Klein, 1986) que Vasseur (1993: 26 resume diciendo: “el aprendiente debe a la vez interactuar para aprender y aprender para poder interactuar”. Dicho en términos de Giacobbe (1994: 30) “Los intercambios verbales son la condición y el resultado de la apropiación de la L2”. Otro aspecto del contrato que merece ser considerado es el atinente al uso de la LM en clase. Existe una idea en la cultura argentina donde la influencia de la metodología audiovisual fue muy importante, según la cual la omisión de la LM en la enseñanza de una LE facilita su aprendizaje. Sin embargo esta creencia es bastante generalizada en otras partes. Así, Phillipson (1992:185) se refiere a dicha tendencia nombrándola la “falacia monolingual”. Por su parte, Gajo (2001: 164) destaca que el estudiante generalmente percibe el uso de la LM en el aula como un desvío. “Es un poco como si tratara de hablar de geografía en clase de historia”.²

LA LM EN LAS INTERACCIONES

Como ya lo señalamos, los registros de clase corresponden a aprendientes con pocas horas de enseñanza aprendizaje de francés, una lengua de la misma familia que el español. La escasa exposición a la nueva y el hecho de que esta sea romance explican, a nuestro entender, el uso frecuente y rico de la LM. Ésta cumple un nutrido repertorio de funciones como se mostrará en los apartados que siguen. Antes de iniciar este análisis, es menester detenerse en el apelativo general adoptado para las huellas de la LM. No usamos el sintagma “alternancia de códigos” (Causa, 2007: 18) o “code switching” (Gumperz, 1982: 59) pues rara vez encontramos secuencias de varias palabras en LM que alternen con enunciados en LE en el mismo intercambio verbal como suele suceder en el habla de los bilingües. Nuestro corpus provee en general *palabras* en LM. Por otra parte, y dado el escaso conocimiento del francés de los hablantes, los usos de la LM estudiados se relacionan con un papel de apuntalamiento cognitivo, como lo veremos más tarde. No detectamos, por ejemplo, una alternancia de códigos que remita a un uso social dependiente de “una contextualización particular” (Gumperz, 1982:131) o agregue al mensaje un componente expresivo (Grosjean, 1982) o sea “la manifestación de una competencia bilingüe sofisticada” (Mondada, 2007: 169).

Según Lüdi (1994: 115) cuando el hablante de una LE se encuentra en aprietos por sus lagunas léxicas a nivel del código lingüístico apela a técnicas de “formulación aproximativa”. Utiliza entonces términos de la LM o palabras vecinas o expresiones inventadas pues no dispone al momento de la enunciación de los elementos que necesita en la nueva lengua. Adoptamos en este trabajo la denominación de marcas transcódicas proveniente de Lüdi y Py (1986: 142). Se trata de los rastros de otras lenguas, general-

² Las traducciones de textos extranjeros son propias.

mente la materna, que aparecen en las producciones de los aprendientes cuando procuran vencer un obstáculo comunicativo. La expresión “marcas transcódicas” es neutra con relación a las denominaciones “mezcla de lenguas”, “interferencias” o “transferencias negativas” usadas por los contrastivistas de la década de los cincuenta para subrayar la incidencia *perjudicial* de la LM en el aprendizaje. Para Lüdi (1994: 123) la formulación transcódica “forma parte de las estrategias compensatorias interlinguales”, es decir, estrategias potencialmente conscientes que permiten alcanzar un objetivo comunicativo cuando el sujeto debe resolver problemas lingüístico-discursivos. En este trabajo se consignan los ejemplos de dicha marcas que por su frecuencia en el corpus resultan paradigmáticos.

ROLES DE LAS FORMULACIONES TRANSCÓDICAS

Hoy en día, en un polo opuesto al de los contrastivistas, se sitúan aquellos que rehabilitan el uso de la LM –ocasional y parcial– por parte del aprendiente de una LE que propone diferentes formas transcódicas para sortear dificultades en caso de flaqueza verbal (Birello, 2005). Para muchos especialistas el aprendizaje de la LE es “un proceso de anclaje, de incorporación de lo inédito en una red de categorías familiares” (Castellotti, 2001: 34). La LM es así un fuerte basamento cognitivo (Giacobbe, 1990: 123) que actúa como motor de las interacciones. Creemos que este espacio de interlocución puede verse favorecido cuando la LE que se aprende es vecina y cuando los participantes tienen una propensión natural hacia lo relacional y lo comunicativo, aspectos que generalmente se destacan en los estudios socioculturales sobre los argentinos. A modo de ejemplo, recordemos una de las *Aguafuertes porteñas* de Arlt (1958) que se llama “Psicología simple del latero”, o el título significativo de Ulanovsky (1993) *Los argentinos por la boca mueren* y, finalmente, las numerosas referencias de Kalfon (1967: 96) en su libro *Argentine* a la facilidad de palabra de sus hijos, su gusto por el chiste, la charla y hasta la faceta “versera” de los mismos (“rôle de hâbleur”).

La lengua materna como puente³

Ejemplo 1

1. P : Ça va Susana? Tu as passé un bon week-end ? (Qué tal Susana, pasaste un buen fin de semana)
2. S : Oui, bien (Si, bien)
3. P : Raconte (Contame)
4. S : Je vais au zoologique avec mon fils (Voy al zoológico con mi hijo)
5. P : Ah, tu es allée au jardin zoologique, c'est formidable. Qu'est-ce que tu as aimé le plus ? (Ah ! Fuiste al Jardín zoológico con tu hijo. ¿Qué es lo que más te gustó ?)

³ Convenciones de transcripción: P: profesor / A: aprendiente no identificado / E, O, S: inicial del nombre del aprendiente (modificado para respetar el anonimato) / +: pausa ++ pausa más larga +++ pausa de más de 5 segundos / xxx': se retoma una parte de una palabra / xxx/xxx: reformulación / [xxx]: transcripción fonética / (xxx): traducción o comentarios sobre aspectos no verbales / ((xxx)): interpretación de las marcas transcódicas por el investigador / « xxx »: palabras en LM (español) / *xxx: palabra inexistente / MAYOR: acentuación, énfasis / Ma-jor-do-mo: segmentación.

6. S : *M'intéresse les/« los flamencos » rouges, non, pas rouges, roses. (Me interesa, los/ los flamencos rojos, no rojos no, rosados)
7. P : Pourquoi tu as aimé les flamands roses ? (¿Por qué te gustaron los flamencos rosados?)
8. S : Fla' fla + quoi ? J'aime les «FLA-men-cos» je te dis mais je ne sais pas. (Fla' fla + qué? Me gustan los FLA-men-cos te digo pero no sé)

En este intercambio el uso de la palabra en LM en 6 le permite a Susana asegurar la continuidad de la interacción. No solicita el término que desconoce. Tampoco lo retoma pues parece no estar en condiciones de hacerlo como se observa en las hesitaciones presentes en 8 y el enunciado “pero no sé”. Por el contrario, remarca la palabra dada en español segmentándola y poniendo énfasis en la primera sílaba: “FLA-men-cos”. En bellísimas palabras, Kristeva describe su retorno a la lengua natal ante un fenómeno similar al que acabamos de analizar. “No perdí mi lengua materna. Vuelve a mí [...] cuando hablo un idioma extranjero –ruso o inglés por ejemplo– y me faltan palabras o gramática, me aferro a ese viejo salvavidas que está súbitamente a mi alcance gracias a la fuente original que, después de todo, no duerme un sueño tan profundo”. En otros casos, el aprendiente incorpora la palabra *puede* que el profesor proporciona en LE como vemos en el siguiente intercambio entre P y Alejandro.

Ejemplo 2

A : Il ne marche pas parce qu'il a perdu sa maison. (No camina porque perdió su casa)

1. P : Qui ? De qui tu parles ? (¿Quién? De quién hablas ?)
2. A : « Del caracol » (Del caracol)
3. P : Ah ! L'escargot a perdu sa maison (¡Ah! El caracol perdió la casa)
4. A : Oui, l'es'l'escargot a perdu sa maison (El ca'el caracol perdió la casa)
5. P : Comment ça ? (¿Cómo ?)
6. A : L'escargot sort pour manger (El caracol sale para comer)
7. P : Ah ! L'escargot est sorti de sa maison pour manger (El caracol salió de su casa para comer)

En este caso el alumno toma la palabra en francés provista por P, la repite sin dificultad y parece incorporarla pues la repite dos veces, una en eco después de la formulación del docente en 5 y otra, en una construcción personal en el enunciado 7. Va de suyo que solo un estudio longitudinal podría determinar si la apropiación del término se ha efectuado o no.

La lengua materna como fuente de creación léxico-gramatical

Ejemplo 3

1. P: Ana, tu aimes aller au cinéma ? (¿Ana, te gusta ir al cine?)
2. A: Oui, j'aime beaucoup (Sí, me gusta mucho)

3. P: Quels sont les films que tu préfères ? (¿Qué películas preferís ?)
4. A: J'aime tout, tous les films + comment se dit « exepto » ? (Me gusta todo, todas las películas + ¿cómo se dice exepto?)
5. P: sauf
6. A: *saufant la guerre ((à l'exception de ceux de guerre))
7. P: Quoi? (¿Qué?)
8. A: Oui, les films d'amour, les [american], tous *saufant la guerre ((exceptuando las películas de guerra)) (Sí, las películas de amor, los americanos, todos, *menosando las de guerra)
9. P: Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre. (Ah, sí, todas las películas menos las de guerra)

Sabido es que a partir de su LM u otras el aprendiente pone en marcha procedimientos variados de creación léxico-gramatical. En el caso de hispanohablantes, en medio natural, Cammarota y Giacobbe (1986) describen en detalle algunos procedimientos. Uno de los más frecuentes consiste en efectuar el barrido de las terminaciones de vocablos del español para introducir las palabras así generadas en el discurso exolingüe, independientemente de su existencia en francés. En el diálogo precedente tenemos el ejemplo de “[american]” en 8 que proviene de “americanos” por supresión de la final. Ahora bien, en otras situaciones la marca transcódica da cuenta de un complejo proceso de elaboración como vemos en 8 cuando Ana dice: “*saufant la guerre” que se ha traducido de manera interpretativa como: “*menosando las de guerra”.

Veamos con más detenimiento la construcción. En 4, la aprendiente solicita al docente la traducción de la palabra “excepto”. Una vez obtenido el término, construye una forma verbal que busca asemejarse a un gerundio: posee la terminación “ant”. El aprendiente parece sentirse muy seguro con la forma inventada pues al querer subsanar el malentendido que surge en 7 y se visualiza en el pedido de explicación del docente “¿Quoi?”, Ana repite su creación léxico-gramatical. Explicita “todos” enumerando tipos de películas “les films d'amour, les [american], tous” y contrapone esta parte del enunciado a la que quiere hacer comprender “*saufant la guerre”. Logra su cometido pues en 9, el docente asiente y coopera reponiendo en francés el enunciado desviado: “Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre”. Una vez más, Kristeva desde su triple vertiente de lingüista, escritora y psicoanalista, plasma en finas metáforas el accionar de quien aprende una nueva lengua. “En ese duelo infinito en que la lengua y el cuerpo resucitan en los latidos de un francés injertado, reconozco el cadáver siempre caliente de mi memoria materna”.

La lengua materna como catalizador

Ejemplo 4

1. P: Juan, s'il te plaît, parle à tes camarades. Présente-toi et dis ce que tu fais (Juan, por favor, habla con tus compañeros. Presentate y decí lo que hacés)
2. J: Je suis Juan. J'habite à Morón et je travaille dans une fa' fa' + « fábrica »/ fabrique, dans une ++ [usin] de machines, non comme « ouvrier » ++ [obrje] /[ubrje] dans le bureau (Soy Juan. Vivo en Morón y trabajo en una fa' fa' +

« fábrica »/ fabrique, en una ++ [usin] de máquinas, no como obrero ++ [obrje] / [ubrje] en los escritorios)

3. P: Bravo ! Alors, tu travailles dans une usine mais tu n'es pas ouvrier, c'est ça ? (¡Excelente! Entonces, trabajás en una fábrica pero no sós obrero, ¿es así?)

Como ya se señaló, los interactuantes con un grado de competencia lingüística dispar, dedican mucho tiempo a la negociación de sentidos y a hilar el discurso, tarea especialmente costosa para el principiante que cuenta con un bagaje discursivo limitado e inestable. En el breve ejemplo dado, aparece un nuevo papel de la lengua materna en dos oportunidades. Cuando el código flaquea, la palabra enunciada en LM le permite a Juan llegar a una formulación –más o menos acertada– en francés. En el primer caso, el aprendiente duda, hay un tanteo verbal y una producción del término en español “dans une fa’ fa’ « fábrica »”. Esta palabra es seguida inmediatamente de una versión en francés “fabrique” y luego de la palabra “usine” pronunciada “[usin]”. Se observa entonces que tanto el tanteo verbal como la palabra en español tienen el efecto de un catalizador pues activan un proceso que concluye con un término en francés que finalmente satisface al alumno. Merece notarse que cuando el aprendiente dice “fabrique”, un brusco sentimiento de homiofobia (Kellerman, 2000: 21), es decir, miedo a la similitud de estructuras de cualquier tipo, lo invade. Continúa entonces buscando la palabra *justa* “usine”. En el segundo caso, cuando Juan dice en LM « obrero », esta palabra desencadena dos nuevas producciones [obrje] / [ubrje] muy cercanas a la forma correcta. En los casos analizados, cabría preguntarse por qué razón el aprendiente pasa por la LM ante de llegar al francés. Este paso ¿responde a un mecanismo de tipo emocional vinculado con la seguridad del aprendiente o tiene que ver más bien con el almacenamiento de la información y la necesidad de repetir para recordar? ¿O ambas cosas a la vez?

La lengua materna como parangón

Ejemplo 5

1. P: Alors tu as manqué à cause d'un voyage? (Entonces, faltaste por un viaje?)
2. E: vua' vuai quoi? (¿/bax/ baxe? ¿qué?)
3. P: non, VOYage, un voyage à Tandil, Mar del Plata, Rosario..., vroum, vroum, en voiture. (no, VIAje, un viaje a Tandil, Mar del Plata, Rosario..., brrrrr, brrrrr, en auto)
4. E: voiture? ne avoir voiture (¿Auto? no tener auto)
5. P: Ah! tu n'as pas de voiture, alors ¿le voyage tu l'as fait en avion? (Ah! no tenés auto, entonces ¿el viaje lo hiciste en avión?)
6. E: avion à Córdoba (Avión a Córdoba)
7. P: Tu as fait un voyage de Buenos Aires à Córdoba en avion. Tu peux répéter ? (Hiciste un viaje de Buenos Aires a Córdoba en avión. ¿Podés repetir?)
8. E: Voyage es « viaje » (en voz baja) ++ Un voyage à Córdoba en avion (Viaje es viaje. Un viaje à Córdoba en avión).

En este intercambio de informaciones sobre el fin de semana predomina una sensación de lentitud, de “dar vuelta sobre el mismo tema” (Cicurel, 1990: 52). Nos encontramos

dentro de una verdadera espiral ecológica (Klett, 2007: 89) en la que enunciados, palabras o parte de ellas se repiten como un eco. Así, el término “viaje” tiene 5 ocurrencias, la onomatopeya del motor 2, “auto” aparece en 4 ocasiones y “avión”, 4 veces. El aprendiz E no comprende parte del enunciado de apertura de P y, en 2, lo manifiesta con claridad: hay 2 intentos de repetición de la palabra conflictiva “voyage” que nos está en condiciones de reproducir y la pregunta “Qué?”. En 4, E se apropia de la palabra “voiture” y coopera con el docente aunque la pregunta efectuada muestra que no relaciona “voiture” con “viaje”. La red semántica se teje cuando P utiliza la palabra “avion”. El alumno parece entender, en 6, pero evita la palabra “voyage” que ha motivado la larga explicación de P. Éste, atento al desarrollo del intercambio y a la negociación de sentido culmina la interacción con una acción tutelar: un pedido de repetición de un enunciado que contiene la palabra cuyo sentido se ha co-construido. “Repetir el discurso del otro parece ser una característica del proceder pedagógico para la adquisición de una lengua en medio institucional” nos dice Cicurel (1990: 52).

Como hemos señalado, ha habido un arduo trabajo de P para lograr que E comprenda la palabra “voyage”. El aprendiz llega al sentido. En 8, la traducción “viaje” muestra, sin embargo, su necesidad de verificar lo que se ha construido cotejándolo con la palabra en su lengua natal. El hablar en voz baja podría ser considerarse como una exteriorización del lenguaje interior cumpliendo una función de monitoreo. Se observa en este ejemplo que la LM cumple un papel de parangón o medida que le permite al aprendiz chequear la comprensión. La traducción opera como control y reaseguro para el estudiante. Es “el intérprete universal” (Galisson, 1986) como reza nuestro epígrafe.

CONCLUSIÓN

En el presente estudio se pormenorizan los usos de palabras o enunciados en la LM en la comunicación en francés que efectúan adultos hispanohablantes con pocas horas de enseñanza-aprendizaje. Se describieron ejemplos representativos de las tendencias más generalizadas del corpus. En los casos en que la lengua materna tiene un rol de *punte* o es *fuentes* de creaciones lingüísticas o es un *catalizador*, se observa en el intercambio una clara focalización metalingüística y un grado alto de didacticidad. Las formulaciones *desviadas*, los pedidos de ayuda del aprendiz, las palabras en LM promueven etapas de trabajo común, de negociación y rectificación para lograr el completamiento del discurso del principiante. Hay una verdadera metacomunicación: *se habla del hablar* y, en nuestro corpus, merece destacarse que esta actividad se realiza mayoritariamente en francés.

En el caso en que la LM es un *punte* en la comunicación, el paso de una lengua a otra es fluido y no se observan rastros de preparación tales como pausas, vacilaciones, inicios entrecortados o tanteo verbal. La palabra se integra en la interacción de manera simultánea a la enunciación. Cuando la LM genera creaciones léxicas o gramaticales en tanto *fuentes*, y cuando actúa como un *catalizador*, existen, en cambio, huellas de un proceso de gestación, más o menos largo, según los casos. Este trabajo precede la enunciación que incorpora finalmente el o los elemento(s) cuyo sentido se ha negociado. Finalmente, cuando hablamos del papel de la LM como *parangón*, notamos que el uso de la marca transcódica sucede temporalmente a la co-construcción pues se trata de una confirmación del sentido.

El estudio realizado desea ser un aporte que contribuya a romper algunos mitos presentes en la didáctica de las LE. El uso de la LM no es *per se* una muestra de pereza o desinterés del aprendiente pues supone búsqueda y contextualización adecuada y, en muchos casos, un intenso trabajo de creación léxico-gramatical. No es tampoco *perjudicial* para el aprendizaje como se ha sostenido durante el período de enseñanza marcado por la corriente conductista. En dosis acotadas y de manera esporádica el recurso de la LM resulta, por el contrario, interesante tanto para el docente como para el alumno. El primero, puede situar mejor el estado de la interlengua del aprendiente, observar las estrategias utilizadas para sortear dificultades de comunicación y promover la reflexión a partir de las creaciones de los alumnos. El segundo, haciendo gala de su creatividad, puede aumentar el potencial referencial (Lüdi y Py, 2003), enriquecer su repertorio lingüístico, ensayar, repetir, precisar, clarificar o cotejar aspectos de las lenguas en contacto lo que exige una intensa actividad cognitiva. Creemos que este proceder redundanta tanto en su afianzamiento emocional frente a la nueva lengua como en la incorporación de nuevos saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBER, J. L. y B. PY (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-90.
- ARLT, R. (1958). *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Losada.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. París: Hatier-Credif.
- BIRELLO, M. (2005). *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera*. Disponible en <www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0205107-140710/MB_TESIS.pdf> Consulta 23/05/2009.
- BLANCHET, P., D. MOORE y S. ASSELAH RAHAL (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. París: Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- CAMMAROTA, A. y J. GIACOBBE (1986). "L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones", *Langages*, 84, pp. 65-78.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: CLE International.
- CAUSA, M. (2007). "L'indispensable alternance codique", *Le Français dans le Monde*, 351, pp. 18-19.
- CHARAUDEAU, P. (1993). "Le contrat de communication dans la situation de classe", en F. Halteté (dir.) *Inter-actions*, pp. 121-136. Metz: Université de Metz.
- CICUREL, F. (1990). "Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement", en L. Dabène et al. *Variations et rituels en classe de langue*, pp. 22-54. París: Crédif-Hatier.
- CICUREL, F. (2001). "Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction", *Les carnets du Cediscor*, 7, pp. 21-36.
- GAJO, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. París: Didier.
- GALISSON, R. (1986). "Éloge de la 'didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) -D/DDLC'", *Études de Linguistique Appliquée*, 64 pp. 38-54.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.
- GIACOBBE, J. (1990). "Le recours à la langue première", *Le Français dans le Monde*, numéro spécial février/mars, pp. 115-123.

- GIACOBBE, J. (1994). "Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2", *Aile*, 3, pp. 29-54.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALFON, P. (1967). *Argentine*. París: Seuil.
- KELLERMAN, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas", C. MUÑOZ (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, pp. 21-37. Barcelona: Ariel.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLETT, E. (2007). "Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera", en P. VALLEJOS LLOBET (coord.) *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina*, pp. 75-102. Bahía Blanca: EDIUNS.
- KRISTEVA, J. (1995). "Bulgarie, ma souffrance", *L'Infini*, n° 51, Automne, pp. 42-52. Disponible en <<http://www.kristeva.fr/bulgarie.html>> Consulta 30/04/2009.
- KRISTEVA, J. (2007). "Diversité c'est ma devise", en J. KRISTEVA *Diversité et culture*. París, Édition bilingue Cultures France, Collection Penser l'Europe. Disponible en <<http://www.kristeva.fr/diversite.html>> Consulta 30/04/2009.
- LÜDI, G. y B. PY ([1986] 2003) *Être bilingue*, ed. revisada. Berna: Peter Lang.
- LÜDI, G. (1994). "Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue", *Aile*, 3, pp. 115-146.
- MONDADA, L. (2007). "Le code switching comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction", *Journal of language contact. Thema*, 1, pp. 168-197. Disponible en <[JLC THEMA 1 2007 08Mondada\[1\].pdf](#)> Consulta 14/05/09.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PORQUIER (1978). "Stratégies de communication en langue non-maternelle", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, pp. 39-52. Université de Neuchâtel.
- PORQUIER, R. y B. PY (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. París: Didier.
- ULANOVSKY, C. (1993). *Los argentinos por la boca mueren*. Buenos Aires: Planeta.
- VASSEUR, M.-T. (1993). "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *Aile*, 2, pp. 25-59.